

DA BRINCADEIRA À ESCRITA: PENSANDO A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

FROM PLAYING TO WRITING: THINKING LITERACY IN CHILD EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

Cristiane Moraes Escudeiro¹
Eliza Maria Barbosa²

RESUMO: O artigo é uma síntese da pesquisa de doutorado em andamento que tem como objetivo apresentar uma prática de alfabetização que seja específica aos pequenos. Assim, nos colocamos o desafio de transpor didaticamente teses da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural para a Educação Infantil. Justificamos a escolha por esse objeto de investigação por duas razões: primeiro, pela compreensão da exclusão pela qual essa etapa de escolarização passou em seu processo de constituição e, segundo, por defender essas perspectivas como um caminho possível para a superação de suas dicotomias. Os pressupostos foram testados com crianças de três a cinco anos e as validações apresentadas na formação continuada de professores. Nossa hipótese é que ao ter acesso ao conhecimento sistematizado, os docentes modificam sua conduta diante da observação de resultados com comprovação científica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pedagogia histórico-crítica; Psicologia histórico-cultural; Alfabetização.

ABSTRACT: The present paper is the synthesis of our ongoing PhD research that focuses on presenting a practice of literacy specific for children. Thus, we face the challenge of transposing didactically the theses of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology for Child Education. There are two reasons for our choice for such object of investigation: first, for understanding the exclusion by which such school stage underwent in its process of formation. Second, for defending these perspectives as a possible way for overcoming its dichotomies. The postulates were tested in a group of 3-to-5-year-old children and the proof was presented in the teachers' educational course. Our hypothesis is that the access to systematized knowledge causes teachers to change their conduct with the observation of results with scientific proof.

Keywords: Child Education; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology; Literacy.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INFLUÊNCIA DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS

De acordo com Pasqualini (2006), a história de constituição da Educação Infantil

¹Cristiane Moraes Escudeiro, Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-FCL/CAr (UNESP), cristiane.escudeiro@unesp.br

²Eliza Maria Barbosa, Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-FCL/CAr (UNESP), eliza.barbosa@unesp.br



esteve marcada por contradições e subalternidade à medida que os locais para permanência da criança pequena eram distintos de acordo com a classe social à qual pertenciam. Para atendimento das demandas sociais e contenção da pobreza, configuravam-se mais como espaços assistenciais para que mulheres pobres³ deixassem seus filhos, durante sua jornada de trabalho, a fim de que tivessem cuidados com alimentação, saúde e higiene. Por outro lado, a infância mais rica passava a frequentar escolas e iniciava seu processo de escolarização como preparação para os demais ciclos:

É consenso entre os pesquisadores o reconhecimento de que, historicamente, as creches ocuparam-se prioritariamente em fornecer alimentação, higiene e segurança (bem como compensar carências advindas de um ambiente familiar supostamente desestruturado), apresentando caráter *assistencial-custodial*, enquanto as pré-escolas visavam ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, apresentando um caráter educacional. Nesse contexto, costumava-se afirmar que as creches se preocupavam exclusivamente em *cuidar* das crianças, enquanto as pré-escolas, ao privilegiarem sua educação, acabavam negligenciando a dimensão do cuidado (PASQUALINI, 2006, p. 38).

Como professoras que tem atuado nessa etapa, ainda observamos vários desses aspectos nas instituições. Em dez anos de pesquisa, temos visto diferentes ações e, algumas delas, distantes da conduta escolar. Em alguns lugares, dependendo da faixa etária, entende-se que cuidar e brincar⁴ são mais necessários do que educar ou ensinar, concentrando-se mais nas atividades de vida diária, ligadas aos cuidados, e secundarizando aquelas cuja finalidade é o ensino dos conteúdos historicamente construídos (SAVIANI, 2005). Também percebemos que um modelo de alfabetização é antecipado do Ensino Fundamental, com exercícios de coordenação motora e memorização, visando treinamento e preparação para as fases posteriores. Além disso, a prática da brincadeira livre é predominante na rotina diária das escolas como expressão de que ela promove aprendizagens à despeito das mediações feitas pelos professores.

Hoje, se entrarmos numa escola de Educação Infantil, vamos encontrar diferentes concepções sobre como deva se estabelecer o trabalho realizado com a criança pequena. Encontraremos um amálgama de assistencialismo misturado à defesa do ato de ensinar (ARCE; MARTINS, 2010), com práticas cotidianas espontaneístas (MARTINS, 2009) e até uma perspectiva anti-escolar (PASQUALINI, 2006). Tais ideias fazem parte do movimento histórico de sua formação, constituído pela defesa de um espaço que atendesse a criança pequena em suas necessidades físicas e sociais, mas também em seus aspectos intelectuais (PASQUALINI, 2006).

³ Em 2004, terminei o magistério e comecei a trabalhar na creche do meu bairro, que ficava numa área rural da minha cidade. O espaço, comandado por freiras italianas, era um ambiente filantrópico para suprir as necessidades das mães trabalhadoras. Esse local ainda existe e atende crianças de 0 a 6 anos.

⁴ Para compreensão desse conceito, indicamos a leitura do **artigo A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil**.

Buscando explicações para os procedimentos metodológicos no âmbito escolar, encontramos em Saviani (2006) algumas respostas. O autor nos apresenta os fundamentos de algumas teorias pedagógicas e, a partir delas, conseguimos estabelecer algumas ligações sobre a forma de organização da Educação Infantil dos dias atuais. Para ele, as teorias buscavam elucidar o “problema da marginalidade” na relação entre educação e sociedade e, a partir disso, compreender os motivos pelos quais os indivíduos, mesmo passando pela escola, pudessem estar à margem do sistema e do acesso ao conhecimento. Assim, a instituição teria o papel de receber os sujeitos para depois inseri-los na vida social. No entanto, seria sempre uma adaptação para a convivência num modo de produção capitalista e para a contenção dos conflitos sociais produzidos por esse modelo excludente de relações sociais, políticas e econômicas. Nesse contexto, as crianças pequenas (e mais pobres) são as que estão sempre mais marginalizadas.

Para Saviani (2006), há teorias pedagógicas que defendem a educação como um instrumento de equalização social, corrigindo distorções e superando o problema da marginalidade. Nesse primeiro conjunto está a concepção Tradicional, Nova e Tecnicista. Porém, existem outras concepções que entendem a escola como o próprio instrumento de discriminação social à medida que reforça preconceitos, constrói estereótipos e cria divergências no acesso ao conhecimento. Esse segundo grupo é composto pelas chamadas crítico-reprodutivistas⁵. Pelos limites do texto e objetivos do trabalho para a Educação Infantil, vamos nos concentrar na influência das três primeiras.

De acordo com a Pedagogia Tradicional, a instituição escolar tinha um papel muito bem definido e deveria oferecer um grau de instrução aos seus cidadãos para equacionar o problema da ignorância de quem se encontrava afastado do sistema. Nos princípios da democracia burguesa, os indivíduos deveriam ter direito à educação para serem letrados e livres e, por isso, o problema é identificado como a falta de acesso ao conhecimento. Logo, a escola tinha como objetivo instruir através do ensino: ensinar seria responsabilidade do professor por meio da organização de um currículo. Nesse caso, a marginalidade é identificada como a falta de domínio sobre os conteúdos transmitidos.

Para Saviani (2006, p. 6), “as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com o professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinarmente”. A partir dessa afirmação, compreendemos algumas de suas influências na Educação Infantil. Assim, podemos dizer que a criança pobre e marginalizada só teria alguma chance pelo treino e pela disciplina. Essas seriam condições para a superação de sua exclusão social. Se assim se configurava o sistema do Ensino Fundamental, prepará-las para tal etapa poderia ser exitoso. Se o ponto positivo estava na defesa do ensino de conteúdos, entendemos como ponto negativo o uso de cartilhas sem contexto, atividades de repetição sem sentido e até castigos físicos.

A Pedagogia Nova então surge fazendo severas críticas ao modelo tradicional, devido ao seu fracasso em promover o ingresso e a permanência de todos os indivíduos

⁵ Para maior conhecimento sobre as teorias pedagógicas denominadas crítico-reprodutivistas, indicamos a leitura completa do livro **Escola e Democracia**.



na escola. Para ela, os marginalizados não são mais aqueles que não sabem, mas sim os menosprezados, ou seja, aqueles que não conseguem se adaptar ao sistema ou não estão integrados a ele. Conseqüentemente, seria necessário incluí-los, fazendo com que a instituição se adaptasse à individualidade e à diferença entre as pessoas. Aceitando suas necessidades, estaria promovendo a equalização social. Nesse sentido, o importante não “é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2006, p.9). Dentre outras coisas, ela defende uma prática para a convivência. Para o autor, surge aqui a ideia da iniciativa individual e do interesse particular para a aprendizagem, da atividade livre, espontânea e do professor apenas como um auxiliar.

Se pensarmos na influência dessa perspectiva para o trabalho com a criança pequena, ela se expressa contemporaneamente na educação infantil sob a forma de situações recorrentes nas quais são deixadas a maior parte do tempo livres, sem nenhum tipo de intervenção do professor. Nesse caso, objetos são deixados à disposição para uso de acordo com a vontade e as brincadeiras acontecem sem planejamento ou finalidade. Em sentido contrário, ensinar seria prejudicial. A experiência com a atividade lúdica traria novas descobertas e convívio social. Situações em áreas livres e espaços externos seriam mais adequados do que as que ocorrem nos espaços mais estruturados como a sala de aula, por exemplo. O famoso “saco de brinquedos” vai se tornando essencial para a experiência na infância. É importante ressaltar que não somos contra a ludicidade, mas “a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 2006, p.10).

Além da influência das Pedagogias Tradicional e Nova, temos também a interferência da Pedagogia Tecnicista. De acordo com ela, a marginalização dos indivíduos diz respeito aos que não dominam as tecnologias para realização de tarefas no âmbito pessoal e profissional, cabendo à escola torná-los produtivos ao sistema através de uma “eficiência instrumental” (SAVIANI, 2006, p. 11). Nessa concepção, a interferência da subjetividade, praticada no escolanovismo, é colocada de lado e ganha destaque o processo de racionalização dos meios. Isso significa que o marginalizado não é mais aquele que ignora o conhecimento ou é rejeitado socialmente, mas aquele que não domina uma habilidade ou competência para execução de um trabalho. Podemos ver alguns exemplos do seu impacto nas escolas infantis quando verificamos o uso de livros didáticos e de material apostilado; avaliações com a finalidade de treinamento para atingir objetivos estabelecidos pelos organismos internacionais; valorização de equipamentos eletrônicos em detrimento de profissionais para resolução de problemas.

Comparando as três perspectivas brevemente, “conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é a aprender a fazer” (SAVIANI, 2006, p. 14). Assim, considerando o que mais caracteriza cada uma, podemos afirmar que a primeira dá mais ênfase no aprender porque entende que isso só é possível com a afirmação da importância da escola e de sua função. Para a segunda perspectiva, o foco é o aprender a aprender, à medida que a preocupação principal estaria na atividade de busca de

conhecimento pelo estudante para novos modelos de vivência. Por fim, aprender a fazer tem no método a razão de sua existência, isto é, dominar uma técnica para ser um indivíduo eficaz.

Mesmo de forma breve, tentamos ir até as teorias mencionadas e encontrar seus reflexos nas práticas educativas infantis, mostrando algumas das influências sobre a escola. Ao fazer isso, não temos o objetivo de julgar como os docentes realizam seu trabalho. Longe disso, o que queremos é resgatar a gênese dessas concepções, que nos permite reconhecer como as práticas contemporâneas se organizam, como aquelas concepções influenciam a formação inicial (e continuada de professores) e estabelecem a construção da identidade da Educação Infantil. Para além das concepções tradicionais, novos e tecnicistas, Saviani (2006) nos aponta uma nova direção: o caminho da Pedagogia histórico-crítica para a superação dos problemas da educação e comprometimento com os marginalizados.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E ALFABETIZAÇÃO

Segundo Saviani (2005, 2006), a Pedagogia histórico-crítica é revolucionária por saber-se condicionada pelos determinantes econômicos e sociais da sociedade capitalista. Como mantém uma perspectiva histórica, ela compreende seus condicionantes materiais e busca transformá-los. Sendo assim, entende as influências que a escola sofre nesse modelo social, mas se mantém pronta a defender uma educação de qualidade a todos. Por isso, entende “a educação no seu processo histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade” (SAVIANI, 2005, p. 93).

Saviani (2006, p. 31) então nos coloca a seguinte pergunta: “é possível articular a escola com os interesses da classe menos favorecida?” Em outras palavras, o autor questiona se podemos usar a instituição escolar como forma de superar o problema da marginalidade. Para ele, o caminho está em se afirmar a especificidade da educação na “luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”. Assim, lutar contra a marginalidade estaria no engajamento de oferecer um ensino de qualidade a todos dentro de uma perspectiva histórica na qual os indivíduos pudessem compreender as contradições sociais produzidas por uma sociedade marcada pelo interesse da classe burguesa:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funciona bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de um e de outro. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada

historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2006, p. 69).

Conforme Saviani (2005), o trabalho da educação liga-se ao desenvolvimento de uma segunda natureza. Para o autor, os seres humanos nascem com o aparato biológico, mas a forma social precisa ser produzida e transmitida aos demais indivíduos da espécie. Isso se dá através do ensino, isto é, da transmissão intencional dos elementos materiais e simbólicos da cultura humana. Exemplo disso é a necessidade de aprender a se comunicar e a usar objetos para o convívio em sociedade. Por isso, “o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados [...] e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir o objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Sobre a identificação dos elementos culturais, Saviani (2006) defende o ensino dos *conhecimentos clássicos*: científicos, históricos, filosóficos e artísticos, ou seja, concerne ao que se deve ensinar. Mas como fazer isso com a criança pequena⁶? Aí entra em cena, além do *conteúdo apresentado*, a *forma* e o *destinatário* (SAVIANI, 2005). Sobre essa questão, encontramos respaldo para nossa proposição na Psicologia histórico-cultural⁷ por contemplar os aspectos psicológicos, históricos e científicos de uma teoria social que tem por finalidade explicar a formação da subjetividade dos indivíduos dentro de suas condições concretas de vida.

Considerando a infância, temos então como *forma* de interagir com o mundo: a comunicação emocional direta bebê/adulto (primeiro ano de vida), atividade objetal manipulatória (marca o segundo e terceiros anos), jogos simbólicos (do quarto ao sexto anos de vida) e estudo (do sétimo ao décimo anos de vida). Para Martins (2010, p. 47), o “modo/meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica” é denominado atividade principal⁸. De acordo com Arce e Martins (2010, p. 50), cada atividade principal corresponde mais ou menos a um período de desenvolvimento, que não está limitado pela idade, mas pelas vivências diferenciadas de cada um.

Por fim, nosso destinatário é a criança da Educação Infantil, que é um ser vivo, dotado de curiosidade e interesse, que sente o mundo de acordo com a idade que tem e com as experiências que vai adquirindo. De acordo com a Psicologia histórico-cultural, possui um *psiquismo*⁹ em desenvolvimento, cujas funções psicológicas vão se

⁶ De acordo com a Psicologia histórico-cultural, cada período humano se encontra numa fase mais ou menos organizada por idade. Para maior compreensão, indicamos o livro **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**.

⁷ Pelos limites do texto, para melhor compreensão sobre os conceitos dessa teoria, indicamos a leitura dos livros **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**.

⁸ Para aprofundamento sobre esse conceito, sugerimos o livro **O desenvolvimento do Psiquismo**.

⁹ Indicamos o livro **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar** para compreensão sobre as funções psíquicas.

complexificando de acordo com suas condições concretas de vida. Como exemplo, podemos dizer as relações sociais, os grupos ao qual pertence, o acesso aos bens culturais que possui (sejam eles materiais ou simbólicos) e os tipos de escola que frequenta interferem e modificam o modo de ser e de pensar dos indivíduos. Dessa forma, a vida de cada uma pode variar de acordo com diferentes aspectos e, dentre eles, a própria classe social a qual pertence.

Mediante a complexidade e fecundidade desses fundamentos pedagógicos e psicológicos, estruturamos os pressupostos metodológicos para o ensino de conteúdos da alfabetização. Para a construção de tais procedimentos, percorremos o seguinte caminho: primeiro buscamos nos autores clássicos e contemporâneos da Pedagogia histórico-crítica compreender o processo de constituição da Educação Infantil, procurando compreendê-la na relação entre escola-indivíduo-sociedade sob o ponto de vista de determinadas teorias, bem como a influências delas em ações enraizadas pelos professores nessa etapa inicial. Junto a isso, encontramos teses importantes de pesquisadores da Psicologia histórico-cultural, afirmando algumas prerrogativas essenciais para o trabalho com a infância, mas que são desconhecidas como princípios pedagógicos e, por isso, não utilizados.

Dentre as teses, temos: de acordo com Vygotski (1983), a brincadeira, o desenho e a escrita são momentos de um mesmo processo de desenvolvimento da linguagem. No entanto, percebemos que isso é desconhecido pelos professores, tornando-se momentos escolares isolados ou sem nenhuma relação entre si. Nas palavras Vygotski (1983) e Luria (2006), determinados conteúdos como cor, forma, tamanho, número, ou quantidade, se usados intencionalmente, alteram a percepção infantil sobre os desenhos e criam a necessidade de a criança escrever. Apesar disso, desenhar tem sido uma prática espontânea e sem finalidade para isso, enquanto traçar letras um treino de caligrafia e memorização. Brincar por sua vez, tem servido mais para fins recreativos do que uma oportunidade de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, para Elkonin (2009), quando se descobre a estrutura da atividade lúdica, pode-se facilitar a direção pedagógica da brincadeira.

Nossa segunda etapa foi procurar em estudiosos contemporâneos dessas perspectivas teóricas a comprovação científica de que determinadas condutas estão sendo (ou não) realizadas pelos docentes. Encontramos algumas afirmações nas dissertações de mestrado¹⁰ de Godoy (2019), Bocchi (2021) e Morelli (2022) que, como professoras da Educação Infantil, buscaram dentre outras coisas, compreender quais conteúdos e práticas são utilizados no trabalho com a criança pequena da Educação Infantil. Como conclusões, encontraram algumas afirmações já expostas por autores da Pedagogia histórica-crítica e da Psicologia histórico-cultural. A atualização do conhecimento científico para a área da educação é de extrema relevância, à medida que, a partir das constatações, podemos

¹⁰ Propomos a leitura das dissertações de mestrado: **As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da psicologia histórico-cultural** e **O desenho como precursor da escrita pré-escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**.

avançar no sentido de propor uma atuação que seja diferente e cada vez mais comprometida com a infância.

Aqui então chegamos ao terceiro e último passo do trajeto que nos propomos a seguir: apresentar a transposição dos pressupostos metodológicos, ou seja, da teoria para a prática. Uma das principais críticas que a perspectiva educativa que defendemos recebe é a dificuldade em organizar uma metodologia. Por isso, para que nosso trabalho pudesse avançar e pensar em uma alfabetização¹¹ que seja própria à Educação Infantil, entender o desenho como etapa da escrita (BOCCHI, 2021) e a influência dos jogos de papéis sociais (GODOY, 2019) foi imprescindível para o desenvolvimento do nosso trabalho. Mas o porquê dessas escolhas? Como já apresentamos, desenhar, brincar e escrever¹² são unidades entrelaçadas no mesmo processo alfabetizador, mas essa relação é desconhecida ou não utilizada de forma intencional e consciente por boa parte dos docentes.

Avançando, nossa proposta alfabetizadora diz respeito ao entrelaçamento da atividade principal, produtiva e simbólica, pois alfabetizar é, sobretudo, ensinar a criança a simbolizar, criando imagens substitutivas para os objetos. Em outras palavras, nos propomos a refletir sobre as relações qualitativas que podem existir entre os jogos de papéis sociais, as tarefas escolares e o processo inicial de leitura e escrita¹³. Como as crianças entram muito pequenas na escola, acabam trazendo a vivência com a linguagem escrita e, na instituição, deparam-se também com esse tipo de conteúdo. Acreditamos que seja função da escola “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. [...] Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escrever” (SAVIANI, 2005, p. 15). Apesar dessa defesa, queremos uma educação que seja diferente das pedagogias hegemônicas existentes.

Na organização metodológica, a brincadeira deve ser utilizada como primeira fonte de desenvolvimento infantil, pois é através dela que a criança entra em contato com os objetos, apreende a realidade e interage com as demais pessoas, observando as relações humanas. Defende-se que brincar também é importante porque é por meio da ludicidade que ela se apropria do conhecimento historicamente acumulado (SAVIANI, 2005). Para Elkonin (2009), é na atividade de dominar as coisas e conhecer o mundo que são gestadas as formas embrionárias do jogo protagonizado (papéis sociais), pois ela começa brincando com tudo o que tem a sua volta, em suas possibilidades reais, mas vai criando formas imaginárias de substituir aquilo que não está presente nas suas ações. É nesse momento que ela pode começar a imaginar aquilo que está ausente, ou seja, simbolizar.

Para Mukhina (1996), o jogo também produz mudanças qualitativas nos processos

¹¹ De acordo com autores da clássicos e contemporâneos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, a alfabetização precisa constituir-se a partir do elo entre a *linguagem oral, gesto, desenho, brincadeira e escrita*. Encontramos respaldo nos estudos de Vigotskii, Luria e Leontiev (2006), Vygotski (1983), Martins e Marsiglia (2015), Dangió e Martins (2018).

¹² Neste caso, estamos dando mais ênfase nesses três processos, mas anteriores a ele, destacamos que também fazem parte da alfabetização a linguagem oral, a gestualidade e o movimento da criança.

¹³ Para uso desses conceitos na Educação Infantil, utilizamos como referência o livro **Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**.

psíquicos infantis devido seu caráter simbólico. No entanto, ele não é o único a exercer essa influência. Atividades planejadas, nas quais as crianças sejam lançadas a ação de produzir algo, com orientação e finalidade, são capazes de reorganizar seu psiquismo como um todo, pois o planejamento tem por objetivo comportamentos conscientes para que sejam adquiridos novos hábitos e conhecimentos sobre um determinado assunto. Isso faz com que se desperte nela “o interesse por conhecer e prepará-la para aprender” (MUKHINA, 1996, p. 179). De acordo com a autora, tais situações são vistas como “tarefas de trabalho” e, por isso, elas aceitam fazer com maior empenho à medida que dão mais sentido a conduta infantil. Tais tarefas, denominadas de acessórias ou produtivas, podem ser representadas com pintura, modelagem, escultura, recorte e colagem, construção e, sobretudo, no desenho.

No caso do desenvolvimento do simbolismo no desenho, Vygotski (1983) afirma que a criança desenha de memória e isto significa que ela traça no papel aquilo que conhece e está familiarizada. Para o autor, o desenho contém o embrião da escrita, pois, em um primeiro momento, ele pode ser apenas uma imagem, mas em um estágio posterior, pode indicar uma ideia. E tal ideia, por sua vez, pode ser representada posteriormente por letras e outros símbolos. Em seus experimentos, Luria (2006) descobriu que o desenvolvimento da escrita percorre alguns estágios que vão desde a cópia imitativa e mecânica, ou seja, puramente externa, até o domínio inteligente desta técnica. Também a partir dessa pesquisa, Luria (2006) e Vygotski (1983) observaram que a inserção de determinados conteúdos¹⁴ engendra mudanças qualitativas nas etapas de desenvolvimento do desenho da criança pequena, na apropriação da linguagem escrita feita por ela e na relação de unidade e transição que um estabelece com o outro.

Como já apresentamos, além de brincar, as crianças também desenhavam, pintavam, modelavam, recortavam e escreviam, por exemplo, mas tais atividades acontecem desconectadas entre si, de forma não consciente, livre e para uso de treino motor. Isso acontece porque, no geral, os docentes desconhecem as relações qualitativas que podem ser tecidas nas relações entre a atividade principal, produtiva e simbólica da criança pequena. Para tanto, o professor precisa compreender como os jogos de papéis sociais podem ser usados como mola propulsora para o início da alfabetização. Isto porque quando se aprende a desenhar, a ler e a escrever, opera-se com algo que designa outra coisa no plano mental. Sendo assim, por que não usar o ato de desenhar como instrumento pedagógico intencional que retrata aquilo que foi vivenciado de forma lúdica? Por que não transformar essa imagem numa convenção social, ressignificando com a escrita de letras e números, por exemplo? Por que não ensinar outros modos de representar as ideias?

Então, como propomos o uso da teoria para a prática na Educação Infantil? Sugerimos o entrelaçamento, de forma conjunta, da atividade principal, (ELKONIN, 2006), produtiva (MUKHINA, 1996), e simbólica (VYGOTSKI, 1983 e LURIA, 2006)

¹⁴ Essa testagem, com resultados publicados em artigo, diz respeito ao trabalho que realizamos com crianças de três anos. Pelos limites do texto, indicamos a leitura do material **O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita**.



dentro dos “cinco passos”¹⁵ da Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2006). O que isso significaria? Significa que dentro de uma prática sistematizada, o professor deve organizar de forma intencional o saber escolar que deseja transmitir se utilizando das tarefas escolares. A diferença é que agora fará de modo intencional, consciente e organizado. Estamos falando de usar o que as crianças já fazem na escola como condutas pedagógicas encadeadas dentro de um mesmo processo. Feito isso, finalizar com uma atividade simbólica na qual elas sejam colocadas diante da necessidade de usar tais produções com a finalidade de escrever (e ler).

Pensando a prática educativa dentro de um contexto histórico e para o início da alfabetização na faixa etária de 4 a 5 anos¹⁶, organizamos como tema de trabalho “Da pré-história da escrita aos meios de comunicação dos dias atuais¹⁷”. Assim, na ordem, como *prática social inicial*, realizamos uma roda de conversa para conhecer o conteúdo sobre a temática, realizando perguntas como: O que é a escola? Por que vamos à escola? O que as crianças geralmente respondem é para aprender. Quando indagamos sobre o que se aprende, falam sobre questões que envolvem as letras e os números. Até aí, a informação está correta, mas à medida que indagamos quem teria criado isso ou inventado esse motivo, tivemos respostas como “a família”, “Deus”, “o dono da escola”, “o próprio professor”, entre outras. Nesse ponto, chegamos na *problematização*, pois apresentam uma visão ingênua da realidade, sendo necessário dominar determinados conhecimentos para a superação dessas ideias.

No próximo passo, da *instrumentalização*, nosso objetivo estava em superar esse olhar sobre o mundo real e fazê-las compreender que a dita “criação” seria um produto humano, ou seja, de natureza social, histórica e cultural. Assim, trabalhamos a história da escrita com livros e imagens que remetiam à vida na pré-história e depois em outros tipos de civilização. Também proporcionamos que as crianças experimentassem usar os mesmos recursos desse período: riscar com gravetos na terra, desenhar com carvão e tinta nas paredes, escrever em blocos de argila, por exemplo. O próximo momento seria mostrar que nem sempre o ato de desenhar conseguia representar fielmente um pensamento, pois poderiam existir dificuldades no processo de transmissão e compreensão das ideias. Mostrar vídeos sobre como isso acontecia e procurar desenhos dentro na escola para perceber os seus significados foi um ponto importante para entender os símbolos e sua definição dentro de um acordo coletivo. Nessa etapa, as crianças precisam ser ensinadas sobre outra invenção humana como recurso para a solução dos problemas de comunicação: que os *desenhos* podem (e devem) ser substituídos por *letras e palavras*.

É apenas nesse instante que achamos adequado ensinar o alfabeto e os numerais,

¹⁵ Ressaltamos que os cinco passos apresentados por Saviani, no livro *Escola e Democracia*, estão divididos apenas para fins de compreensão didática. No uso da prática escolar, como um processo dialético, não deve ser visto de forma separada e isolada.

¹⁶ Sobre o processo de alfabetização para crianças menores, recomendamos a leitura do artigo “O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita”.

¹⁷ Essa prática pedagógica foi inspirada nos estudos de Ana Carolina Galvão Marsiglia, que escreveu o livro **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e Ensino Fundamental**.



fazendo mais sentido de modo contextualizado. Um exemplo é a atividade de escrita do nome em documentos (identidade e certidão de nascimento). Avançando, nas brincadeiras, fizemos a representação das letras com o próprio corpo, usando *gestos e movimentos*. Nos *jogos de papéis sociais*¹⁸, brincamos de detetive, escolinha, lista de supermercado, receita e telefones de emergência. Para finalizar esse processo, trabalhamos a evolução dos meios de comunicação e construímos algumas de suas ferramentas, como celular e notebook (produzidos com material reciclável). Depois de prontas, as crianças puderam fazer uso da *oralidade e da escrita*.

Outra tarefa importante para a simbolização é o registro de conceitos mais abstratos. Assim, depois de trabalhar a evolução dos meios de comunicação, fizemos vários ditados. Em um deles, pedimos que fosse desenhada a frase: “mensagem rápida”. Um dos resultados foi o desenho do personagem Sonic junto com o celular. Aqui, a criança entendeu que pode representar o pensamento através de uma imagem, então o próximo passo é ir ensinando que será necessário fazer a mudança por palavras e que tais palavras são escritas por letras (ensinando que cada uma tem um nome e/ou um sons), à medida que o contexto da ilustração pode ser interpretado de várias maneiras, de acordo com a pessoa que “lê”. Nesse momento, convidamos algum adulto para ajudar na interpretação. Quando isso não acontece, fazemos a troca sugerida e elas percebem a limitação e a necessidade de se utilizar outro meio de comunicação.

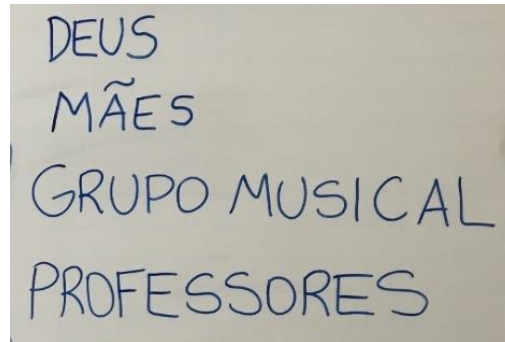
Na *catarse*, verificamos como as crianças conseguem incluir em suas falas e ilustrações os conteúdos ensinados, pois até então não eram instrumentos de seu pensamento. É possível perceber como acrescentam novos elementos em suas conversas e produções artísticas. Por isso o desenho, além de pré-etapa da escrita, também precisa ser trabalhado com uma finalidade de desenvolvimento em si mesmo, dentro dos seus aspectos artísticos e estéticos. Chegamos, finalmente, em uma mudança de consciência sobre o mundo e no patamar de igualdade e de conhecimento que o professor já tinha e precisava transmitir aos seus alunos. Todos sabemos, por exemplo, que não foi “Deus” que inventou a escrita e a necessidade de ir para a escola, mas essa explicação foi utilizada. Agora elas já podem entender a escrita dentro de sua função histórico-social de criação humana e fazer uso dela para refletir e intervir na realidade, isto é, na *prática social* (final).

Depois do trabalho com a história da escrita, como primeira prática de alfabetização, ao contrário do ensino repetitivo e mecânico do traçado de letras sem sentido social, podemos avançar para ensinar outros conteúdos a partir dos princípios teóricos-metodológicos que apresentamos. Abaixo, apresentamos imagens de um plano de aula organizado para desenvolver o conceito de meio ambiente/ natureza e as fotos produzidas a partir disso. Dentro dele, falamos com as crianças sobre os seres vivos (pessoas, plantas e animais), elementos da natureza (água, ar, terra e fogo) e fenômenos naturais (ciclo da água, dia e noite, arco-íris, vulcão etc.). Depois disso, discutimos os

¹⁸ O livro **Psicologia do jogo** é uma das principais referências para a compreensão desse conceito, que acreditamos importante para o processo de alfabetização, já que desenvolve a atividade simbólica na criança.

processos humanos que interferem no planeta, seja em seus aspectos negativos, como a poluição e a extinção dos animais, seja em seus aspectos positivos, como a criação de instrumentos e de tecnologia para a melhoria da qualidade de vida. Para esse trabalho, vamos usar de exemplo apenas o realizado com animais.

Figura 1. Prática Social Inicial e Problematização – Resposta das crianças sobre quem teria criado a necessidade da escrita.



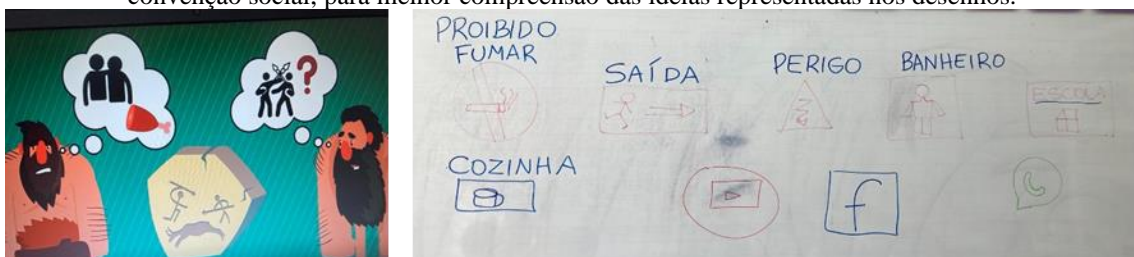
Fonte: Autora.

Figura 2. Instrumentalização (Parte I) – Os caminhos da escrita percorridos pela humanidade (desenho no chão, com carvão, argila e tinta; uso de elementos da natureza para registro de quantidades, como pedrinhas, osso, madeira etc.).



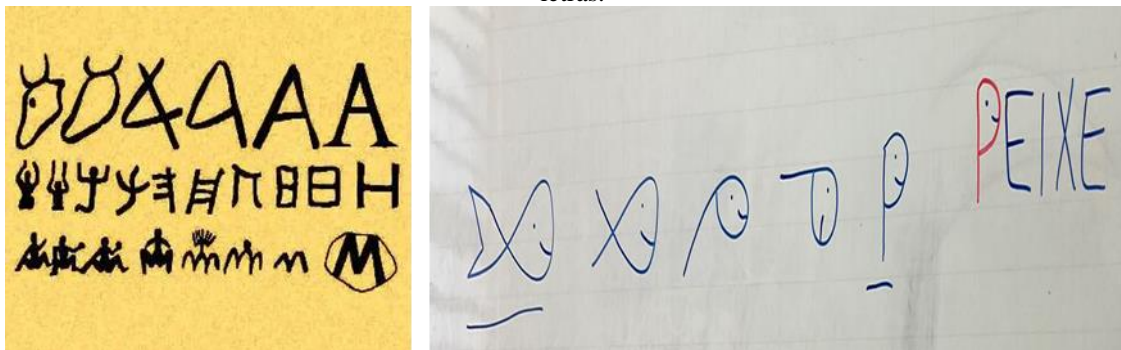
Fonte: Autora.

Figura 3. Instrumentalização (Parte II) – Necessidade da criação de símbolos universais, como convenção social, para melhor compreensão das ideias representadas nos desenhos.



Fonte: Autora.

Figura 4. Instrumentalização (Parte III) – Exemplo de como os desenhos foram se transformando em letras.



Fonte: Autora.

Figura 5. Instrumentalização (Parte IV) – Uso da escrita em sua função social e comunicativa (placas e documento de identidade); brincadeira de escrita de lista de supermercado.



Fonte: Autora.

Figura 6. Instrumentalização (Parte V) – Brincadeira de papéis sociais com uso de meios de comunicação dos dias atuais.



Fonte: Autora.

Figura 7. Catarse (os dois primeiros desenhos são sobre a pré-eta da escrita e o terceiro representa a frase “mensagem rápida”, com uso do personagem Sonic).



Fonte: Autora.

Figura 8. Prática social final (as fotos mostram a tentativa de uso da escrita em sua função social: “assinatura” da criança em seu desenho, com linhas, outras formas e letras).



Fonte: Autora.

Figura 9. Proposta teórico-metodológica que desenvolvemos para trabalhar o entrelaçamento da atividade principal, produtiva e simbólica.

Perspectiva pedagógica de orientação teórico-metodológica da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural

TRIÁDE: conteúdo-forma-destinatário

- **CONTEÚDO:** artístico, histórico, filosófico e científico.
- **FORMA:** entrelaçamento da atividade principal com as atividades acessórias/produtivas e simbólicas.
- **DESTINATÁRIO:** criança da educação infantil (indivíduo contextualizado).

ATIVIDADE PRINCIPAL: JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS

- Compreender o conceito de natureza;
- Entender os animais como parte do meio ambiente e classificá-los de acordo com seu habitat;
- Brincar de ser cientista para resolver a questão da extinção das espécies e promover uma discussão filosófica a respeito desse problema.

ATIVIDADES ACESSÓRIAS E PRODUTIVAS: desenho, pintura, recorte/colagem, modelagem, escultura, construção e dobradura (acrescimo nosso)

- Tarefas escolares distribuídas ao longo da semana, para apropriação do conhecimento, tendo como finalidade atingir aos três objetivos propostos.

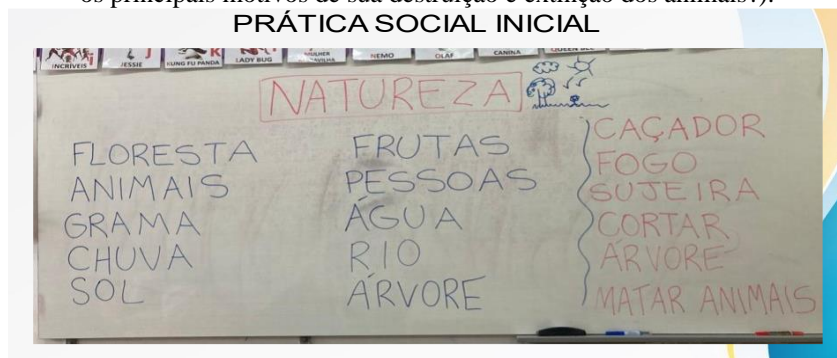
Fonte: Autora.

Figura 10. Plano de aula, organizado a partir de nossa proposta teórico-metodológica, sugerindo o trabalho com o tema animais. Como a prefeitura de Araraquara faz uso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário acrescentar o campo de experiência e os objetivos de aprendizagem ao documento do planejamento escolar.

CONTEÚDO: Meio ambiente e os animais				
CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS	CONTEÚDO (S)	ESPAÇO	DESENVOLVIMENTO
EFPI	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea	Animais nativos brasileiros (curiosidades, características, habitat, alimentação, moradia etc. Escrita de palavras	2ª-SALA ESTRUTURADA quarta	INSTRUMENTALIZAÇÃO Roda de conversa sobre os animais nativos/silvestres Atividade acessória e produtiva: dobradura Atividade de escrita: ficha sobre informações do animal
ETQRT	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas (...) em diferentes suportes.	Texto informativo (ficha catalográfica) Animais nativos brasileiros (curiosidades, características, habitat, alimentação, moradia etc. Animais nativos em extinção Números (quantidades e escrita numérica)	1ª-SALA RECURSOS 2 quinta	INSTRUMENTALIZAÇÃO Roda de conversa sobre os animais nativos/silvestres Atividade acessória e produtiva: recorte e colagem Atividade de escrita: números e quantidades
TSCF	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura (...)	Animais selvagens africanos	2ª-AREIA quinta +leitura,+leitor Livro: "Namarama"	INSTRUMENTALIZAÇÃO Roda de conversa sobre os animais selvagens (africanos) Atividade acessória e produtiva: desenho e pintura com sombra
CGM	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, cânticos e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas (...) (re)inventando jogos simbólicos e reproduzindo papéis sociais.	Jogos de papéis	1ª-SALA MULTIMEIOS sexta	CATARSE Jogos de papéis: brincadeira de cientista (uso de brinquedos de encaixe e de animais silvestres e selvagens) Atividade acessória e produtiva: construção de objetos e instrumentos para solucionar o problema da extinção.
EFPI	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	Animais selvagens africanos Escrita de palavras	2ª- SALA ESTRUTURADA sexta	CATARSE PRÁTICA SOCIAL FINAL. Roda de conversa: perceber a mudança em relação ao conhecimento inicial que as crianças tinham sobre o conteúdo trabalhado; fazer perguntas. Atividade acessória e produtiva: desenho e pintura com sombra Atividade de escrita: nome dos animais selvagens

Fonte: Autora.

Figura 11. Prática Social Inicial e Problematização (O que é a natureza? Quem faz parte dela? Quais são os principais motivos de sua destruição e extinção dos animais?).



Fonte: Autora.

Figura 12. Instrumentalização (aprendendo sobre os insetos existentes na escola).



Fonte: Autora.

Figura 13. Instrumentalização (aprendendo sobre os animais domésticos presentes nas casas).



Fonte: Autora.

Figura 14. Instrumentalização (aprendendo sobre os animais nativos e a fauna de Araraquara).



Fonte: Autora.

Figura 15. Instrumentalização (aprendendo o conceito de animais selvagens).



Fonte: Autora.

Figura 16. Catarse e Prática Social Final (brincando de cientista para resolver o problema da poluição e extinção dos animais, com a criação de instrumentos e máquinas).



Fonte: Autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta, voltada para se pensar uma alfabetização que seja específica para a Educação Infantil, apresenta ao professor a possibilidade de organizar sua atividade pedagógica a partir da ludicidade, convertendo as ações escolares em aprendizados mais significativos e contextualizados. Isso caminha para a superação de momentos espontâneos e assistemáticos que ainda permeiam as instituições infantis. Além disso, criam possibilidades de romper com concepções que defendem a antecipação de ações que só devam ser desenvolvidas no Ensino Fundamental, mas se encontram historicamente enraizadas no trabalho com os pequenos. Ao se reconhecer as possibilidades da brincadeira como promotora do desenvolvimento na infância, é tarefa da instituição escolar, portanto, se organizar intencionalmente para atingir o objetivo da socialização da cultura como processo de desenvolvimento psíquico e humanização das crianças. Nesse sentido, a Educação Infantil não deve ser uma etapa de prontidão para as

fases posteriores do processo de escolarização dos indivíduos. Por isso, defendemos uma proposta teórica-metodológica que seja específica e esteja fundamentada nos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural, concepções científicas essas que defendem o acesso da criança ao saber desde a mais tenra idade. Durante uma proposta de formação de professores, com a apresentação desse novo “modelo”, observamos novos olhares e o interesse por superar algumas condutas a partir do contato com as perspectivas que defendemos. Talvez esses sejam os caminhos para se garantir a tantas infâncias marginalizadas o direito a uma educação de qualidade!

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil**: em defesa do ato de ensinar. 2.ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DANGIÓ, M. C. dos S.; MARTINS, L. M. **Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas, Autores Associados, 2018. (Coleção Educação Contemporânea).

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de Psicologia).

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. S.; VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006 (Coleção educação crítica).

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Psicologia e Pedagogia).

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1019.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Educação Contemporânea).

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1983.